

Uçar-Rasmussen, M., Cora-İnce, N. (2017). Özel öğrenme güçlüğü olan bireylere üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminde sesli düşünme yönteminin etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (4), 2180-2201.

Geliş Tarihi: 16/09/2017

Kabul Tarihi: 03/11/2017

## ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN BİREYLERE ÜSTBİLİŞSEL OKUDUĞUNU ANLAMA STRATEJİLERİNİN ÖĞRETİMİNDE SESLİ DÜŞÜNME YÖNTEMİNİN ETKİLİLİĞİ

Meryem UÇAR RASMUSSEN\*  
Nurhan CORA İNCE\*\*

### ÖZET

Araştırmanın amacı; özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin okuduğunu anlama sorunlarını ve üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerini kullanıp kullanmadığını belirleyerek, üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminde sesli düşünme yönteminin etkililiğinin ve genellenabilirliğinin incelenmesidir. Araştırma özel öğrenme güçlüğü olan üç kaynaştırma öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, tek-denekli araştırma desenlerinden çoklu başlama deseni kullanılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla dokuz okuma metni ve bunlara ait üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerine göre planlanmış on beş soru kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda 1-) özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin, verilen okuma metnindeki (5N1K) sorularını yanıtlama, metindeki olayları tahmin etme, olayların sırasını hatırlama, çıkarım yapma gibi okuduğunu anlama konusunda ve 2-) tahminde bulunma, zihninde canlandırma, ön bilgilerle ilişkilendirme, izleme ve düzeltme gibi üstbilişsel stratejileri kullanma konusunda güçlük yaşadıkları belirlenerek 3-) sesli düşünme yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen öğretim sonunda, yöntemin bireylerin okuduğunu anlama düzeylerini artırmada ve üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerini kullanabilmelerinde etkili olduğu ve 4-) yöntemin bu bireylerin stratejileri farklı okuma metinlerine genellemelerinde önemli bir gelişme sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Öğrenme güçlüğü, üstbiliş, sesli düşünme yöntemi, okuduğunu anlama.

## THE EFFECTIVENESS OF THE THINK ALOUD METHOD IN THE TEACHING OF STRATEGIES METACOGNITIVE READING COMPREHENSION TO INDIVIDUALS WITH LEARNING DIFFICULTIES

### ABSTRACT

The purpose of the research is to determine the problems of reading comprehension in individual with specific learning difficulties, their use of metacognitive reading comprehension strategies and to investigate the effectiveness and generalizability of teaching based on the think aloud method. The research was carried out with three students with learning disability. In the study was used multiple baseline design of single subject designs. To collect data it was prepared nine text and 15 questions prepared based on metacognitive reading comprehension. It was concluded 1-) that is to have difficulties such as replying (WH) questions in the text, predicting events in the text, remember the sequence of events in the text, inference experienced, and 2-) to have difficulties to use metacognitive strateji such as making predictions, stimulate the mind, associate with prior knowledge, such as monitoring and correction of the individual with specific learning disorders. 3-) At the end of the teaching of think-aloud method, it was obtained that level of the comprehension of reading in individual with learning difficulty increase and uses of individul's metacognitive reading comprehension strategies. 4-) In addition the study showed that the participants made significant progress in their ability to generalize strategies to different reading texts.

**Keywords:** Learning disabity, metacognitive strategies, think aloud method, single-subject patterns, reading comprehension difficulties.

\*Doktora Öğrencisi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ucarmeryem@gmail.com

\*\* Yrd. Doç. Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, cora\_n@ibu.edu.tr

## 1.GİRİŞ

Okuma zihinsel bir süreçtir ve okumanın bireyin yaşamında hayati bir önemi vardır. Bireylerin birçoğu ilkokul birinci sınıfta okumayı öğrenir ve yaşamları boyunca elde edecekleri bilgilerin çoğunu okuyarak edinirler. Akyol (2015, s.1), okumayı; “önbilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci olarak” tanımlamaktadır. Bu tanıma göre anlam ne yalnızca kitabın kendisinde, ne tamamıyla okuyucunun kafasında, ne de içinde bulunulan ortamdır. Anlam kurma, okuyucunun ön bilgilerini kullanarak karşılaştığı kaynaklardan (görsel ve yazılı) öğrendiklerini, izlediklerini sentez ederek yeni bir düşünceye ulaşmasıdır. Anlama, iletişim sürecinin temel basamaklarından biridir. Anlama gerçekleşmediği zaman, iletişim amacına ulaşamaz (Çaycı ve Demir, 2006). Anlama, kişinin okuduğu veya duyduğunu doğru olarak algılaması, doğru olarak yorumlamasıdır. Okuduğunu anlama metinde verilen bilgilerle zihindeki bilgi yapılarının bütünleştirilerek anlam kurmadır (Tahiroğlu, 2014). Dolayısıyla okuma sürecinin özünde okuduğunu anlama vardır (Ekiz, Erdoğan ve Uzuner, 2012). Okuduğunu anlama becerisi akademik başarı için gerekli olan önemli becerilerden biridir (Doğanay-Bilgi ve Özmen, 2014). “Okuma anlamlandırma sürecinde okur, metindeki en küçük birim olan sestem başlayarak, sözcük, tümce ve en sonunda metin düzeyinde bir işleme gerçekleştirir” (Ülper, 2010, s.45). Yetersiz hatırlama gücü, algılama zayıflığı, dikkati toplayamama, açıklayamama, izleyememe veya dil yetersizliği gibi sorunlar okuma ve yazmayı olumsuz yönde etkileyen özel durumlardır (Ülper, 2010, s.27). Ayrıca, kelime tanıma ve ayırt etme bilgisinin yetersizliği, cümle ve cümleleri ilişkilendirme bilgisinin yetersizliği, düşünceleri organize etme becerisi ve yetersizliği, ilgi ve dikkat eksikliği gibi diğer durumlardan dolayı da okumada anlam kurma her zaman istenilen düzeyde gerçekleştirilemeyebilir. Ayrıca okuma türü, okumanın konusu, okuyucunun fiziksel ve zihinsel durumu da okumada anlam kurmayı etkileyen bazı faktörler arasındadır (Kırkkılıç ve Akyol, 2015).

Kırkkılıç ve Akyol’un (2014, s.31) Topsinkins’den (2006) uyarladığına göre: okuyucuların anlam kurmada kullandıkları stratejileri şöyle özetlemektedir. Okuyucu metinle ilgili anlamlı tahminde bulunur. Ön bilgilerini metinle kendisi, metinle içinde yaşadığı dünya ve metinler arası ilişki kurar. Okunanlar üzerinde zihinsel imajlar oluşturarak görselleştirir. Metinle ilgili kendi kendilerine derinlemesine ve basit anlama soruları sorarak sorgularlar. Metindeki anafikir, büyük fikirleri belirler. Kendi okuma süreçlerini takip ederek anlamadıkları zamanlarda gerekli tedbirleri almak için kendilerini izlerler ve metni, kendi tecrübelerini değerlendirme gibi stratejiler kullanırlar.

Okuma anlamlandırma süreci, öncesinde ve sonrasında bir takım etkinliklerin gerçekleştirilmesini gerekli kılan karmaşık bir **bilişsel süreçtir**. Okur bir metni anlamlandırabilmek için bazı okuma stratejileri kullanır. Okuma stratejileri okuma öncesi, okuma anı ve okuma sonrası için ayrıştılarak uygulanmalıdır (Ülper, 2010; Epçaçan, 2009). Okuma öncesi stratejiler okurun eski bilgileri ile metindeki yeni bilgiler arasında bağlantı kurmaya yarar. Okuması öncesi stratejileri; metnin amacını saptama, amaca göre metni okuma türünü ve hızını saptama, metnin resmine dayalı olarak kestirimlerde bulunma, metnin başlığına, altbaşlıklarına ve konu ya da italik yazılmış noktalara dayalı olarak kestirimlerde bulunma, kestirimleri arkadaşlarıyla tartışma, metnin giriş ve sonuç bölümlerine göz gezdirme, metnin konusunu yansıtan anahtar sözcükleri tanıma, bilinmeyen sözcüklerin anlamını bulma, biçimsel şemayı

etkinleştirme stratejileridir (Ülper, 2010). Okuma anı stratejileri ise; bir okurun, okuma öncesine ilişkin stratejileri kullanarak kendisini metni okumaya ve anlamlandırmaya hazır duruma getirmesinden sonraki aşamada yararlanabileceği stratejilerdir. Okuma anı stratejilerinden bazıları; sözcüğün anlamını kestirme, dilbilgisel ilişkileri kestirme, okuma ilerledikçe başlık, alt başlık, görsel çizimler vb. öğelerden yararlanmak, metnin iletisini kestirme ve onaylama, okuma amacına uygun bir okuma hızıyla okuma, gösterimsel imge oluşturma, önemli yerleri not etme, anahtar noktaların altını çizme ya da yuvarlak içine alma vb.dir (Ülper, 2010). Okuma sonrası stratejileri ise; okuma sonrası aşamasında okur, okuma öncesi ve okuma anı stratejilerinin işlevlerinden yararlanır ve okuma sonrasında daha çok, metni değerlendirmeye ilgili yeni stratejiler geliştirerek metni anlamlandırma düzeyini gözlemler. Okuma sonrası stratejileri: okuma öncesi beklentileri gözden geçirme ve bir sonuç çıkarma, okuma sırasında yapılan işlemleri ve tutulan notları gözden geçirme, metni özetleme, okunanları arkadaşlarıyla tartışma, metin ile ilgili soruları yanıtlama, metinle ilgili anlamsal haritayı tamamlama, metni eleştirme ve metin hakkında yargıda bulunmadır (Ülper, 2010, s.92).

Yukarıda da anlaşılacağı gibi okuma ve anlamlandırma sürecini bilişsel ve *üstbilişsel* etmenler etkiler. Bilişsel etmenler, okuma sürecinde okurun zihninde gerçekleşenler; üstbilişsel etmenler ise okurun, bilişsel işlemlerin farkında olması ve bilişsel işlemleri yönlendirebilme becerisi olarak düşünülebilir (Ülper, 2010, s.55). Kendi zihinsel faaliyetleri üzerinde tahminde bulunma, zihinsel faaliyetleri izleyebilme, gözleyebilme, değerlendirme ve öğrenmenin özdenetimi gibi yetenekler, üstbilişsel becerileri oluşturmaktadır (Katrancı ve Yangın, 2013). Bireyin üstbilişsel becerilere sahip olması, o bireyin bir görevi öğrenmek için uygun stratejileri seçmesi ve görevi tamamlaması için gerekli düzenleme mekanizmalarını anlaması (Vuran, 2014), kendi bilişsel sürecinin farkında olması anlamına gelmektedir. Bu farkındalık bireyin üstbilişsel becerilere sahip olması için gereklidir (Katrancı ve Yangın, 2013; Oluk ve Başöncül, 2009; Özsoy, 2008; Çakıroğlu ve Ataman, 2008).

Üstbiliş farkındalığı ve becerilerinin kullanılması öğrencilerin özellikle akademik başarılarını arttırılmasında önemli etkiye sahiptir ve üstbilişsel öğretim aracılığı ile öğrencilerin bu becerileri geliştirilebilir (Özsoy, 2008; Doğan, 2013; Karaman, Şahin ve Durukan, 2014; Katrancı ve Yangın, 2013). Öğrenme güçlüğü olan bireyler çoğunlukla üstbilişsel problemler yaşarlar. Bu bireylerin bir görevin zorluk derecesine karar vermek, okulda ve okul dışında kendilerine yardımcı olacak stratejileri belirlemek, uygulamak ve seçip uyguladıkları stratejinin işe yarayıp yaramadığını izleme ve gerekli durumlarda farklı bir stratejiye geçme gibi üstbilişsel becerileri edinmede güçlükler yaşarlar (Vuran, 2014). Öğrencilerin başarısında çok önemli bir rolü olan üstbilişsel farkındalık ve becerilerinin edinilmesi için eğitimcilerin bu bilişsel süreci ve becerileri bireylere öğretmesi ve bu becerilere yönelik farkındalık yaratması gerekmektedir (Doğan, 2013; Katrancı ve Yangın, 2013). Üstbilişsel öğrenme stratejileri öğrencilerin kendi bilişlerini kontrol etmelerine olanak sağlayan (Boyacı, 2010), genellikle, okuma sürecindeki strateji kullanımı sırasında hangi stratejiyi kullanmasının daha faydalı olacağı yönündeki farkındalığıyla ilgili olan stratejilerdir (Ülper, 2010). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılmasında bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin öğretilmesi ve bu stratejilere yönelik farkındalık kazandırılması, yani stratejilerin hangi durumlarda, ne amaçla uygulanacağına yönelik üstbilişsel farkındalıklarının geliştirilmesi gerekmektedir (Doğanay-Bilgi, Özmen, 2014).

Paris ve Winograd (1990), üstbilişsel becerilerin öğrencilere kazandırılması için çeşitli yaklaşımlar olduğundan bahsetmiştir. Bunlar: Üstbiliş becerilerin; doğrudan öğretilmesi, ders içerisinde yapılandırılarak öğretilmesi, uzman bir kişi tarafından çeşitli strateji ve tekniklerle öğretilmesi ve işbirlikli öğrenme teknikleri ile öğretilmesi (Aktaran; Çakıroğlu, Ataman, 2008). Üstbiliş stratejilerini öğrencilere öğretmek için kullanılan diğer teknik ve stratejiler ise şöyle listelenmiştir. a) inceleme, soru sorma, okuma, anlatma, tekrar etme (sq3r), b) ön- inceleme, soru sorma, okuma, kendi kendine anlatma, düşünme, inceleme (pq4r), c) özetleme, problemleri belirleme, tahmin etme (stop), d) rol yapma, e) model olma ve f) karşılıklı öğretim (Doğan, 2013). Baydık (2011), ise yaptığı çalışmasında üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinden bahsetmiş ve bu stratejileri okuma öncesi, sırası ve sonrası olarak gruplandırılmıştır. Okuma öncesi kullanılan stratejiler, amaç oluşturmak ve metni gözden geçirmektir. Okuma sırasında kullanılan stratejiler ise; okuduğunu anlamasını izleme, önbilginin kullanılması ve konu ile ilişkilendirilmesi, metin hakkında tahmin yürütme, metnin netleştirilmesi, okuma hızını ayarlama, metindeki önemli yerleri işaretleme, belirginleştirme ya da altını çizme, not alma, zihninde canlandırma ve metin yapısı bilgisinin kullanılmasıdır. Okuma sonrasında kullanılan stratejiler ise; metni tekrar okuma, metni özetleme, metindeki olayları sıralama, soru üretme ve soruları yanıtlamadır.

Bireyler en iyi çevrelerindeki yetişkinleri taklit ederek öğrenirler. Dolayısıyla açıkça üstbilişi modelleyen eğitimci, öğrencilerinin de üstbilişi kullanmalarını sağlayabilir. Eğitimciler bir öğrenme görevini yerine getirirken yüksek sesle düşünme (sesli düşünme) yoluyla, gizli olan üstbiliş ve bilişsel süreçleri açık hale getirebilirler (Doğan, 2013). *Sesli düşünme*, okuyucuların gözlenebilir zihinsel aktivitelerini nasıl yürüttükleri hakkında zengin bilgilerini açığa çıkarmak için öğrencilerin okumada yaşadığı güçlükleri analizinde kullanılan tanılayıcı bir yöntemdir (Block, 1986). Oster (2001), Sesli düşünmeyi, okudukları gibi düşüncelerini kelimelere döken ve böylece bir metni anlamak için kullanılan stratejileri açığa çıkaran öğrencilerin kullandıkları bir yöntem olarak tanımlamıştır. Far ve Corner (2004), sesli düşünme yönteminin kullanımını şöyle özetlemiştir. Öğrencilerin okurken düşünceleri gerekir. Model olarak, rehberli uygulamalar yaparak ve yansıma kullanarak, öğrenciler okurken ve anlamlandırmaya çalışırken onların düşünmesine yardım edecek stratejiler öğretilmelidir. Bunlar sesli düşünme yönteminin aşamalarıdır.

Alanyazına baktığımızda, sesli düşünme tekniğinin kullanıldığı ve bu tekniğin etkililiğinin ispatlandığı pek çok araştırmaya rastlamak mümkündür (Davey, 1983; Baumann, Kessell ve Jones, 1992; Baumann, Kessell ve Jones, 1993; Kucan ve Beck, 1997; Seng, 2007). Ulusal alanyazında özel eğitim alanı dışında üstbilişsel stratejiler ve okuduğunu anlama becerileri ile ilgili yapılan birçok çalışma yapılmasına rağmen özel eğitim alanında yapılan çalışmaların çok sınırlı olduğu görülmüştür. Özel gereksinimli bireyler ve okuma- yazma ile ilgili yapılan çalışmaların çoğu temel okuma becerilerini kazandırmaya, yöneliktir. Öğrenme güçlüğü olan bireylere okuduğunu anlama becerisi kazandırmaya yönelik üstbilişsel strateji öğretimine yer veren bir araştırmaya rastlanmamıştır. Doğanay-Bilgi ve Özmen (2014), uyarlanmış çok öğeli bilişsel strateji öğretimi'nin, hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin bilgi veren metinleri anlama sürecinde kullanılan üstbilişsel strateji bilgilerini kazanmalarına etkisini belirlemek amacıyla kaynaştırma sınıflarına devam eden hafif düzeyde zihinsel engelli üç öğrenci ile bir çalışma gerçekleştirmişler ve çalışmanın sonucunda öğrencilerin öğretim sonunda metin anlama becerileri ile ilgili üstbilişsel strateji bilgilerinde öğretim öncesine göre

olumlu yönde değişme olduğu bulgusu elde etmişlerdir. Güzel'in (1999), yaptığı araştırmada doğrudan öğretim yönteminin, öykü yapısı unsurlarına göre oluşturulan soruları öğretmenin cevaplayarak yani doğru cevabı örnekleyerek model olması ve okunan içeriğin arttırılarak ipucu verilmesi şeklinde uygulanmasının, özel alt sınıftaki zihinsel engelli öğrencilerin öykü yapısına göre düzenlenen tek olaylı öyküleri anlamalarında etkili olduğu bulunmuştur. Duman (2006) ve Işıkddoğan (2008) okuduğunu anlama becerilerinde hikâye haritası tekniği ile sunulan öğretimin etkililiğini saptamak amacıyla yapılan çalışmaların sonucunda hikâye haritası tekniğinin okuduğunu anlama becerilerinin arttırılmasında etkili olduğu belirlenmiştir.

### 2.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı öğrenme güçlüğü olan bireylere üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinin sesli düşünme yöntemi ile öğretiminin etkililiğinin incelenmesidir. Bu doğrultuda çalışmada şu sorulara yanıt aranmıştır.

- 1- Özel öğrenme güçlüğü olan bireylerde gözlenen okuduğunu anlama sorunları nelerdir?
- 2- Özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin kullandığı üstbilişsel okuduğunu anlama stratejileri nelerdir?
- 3- Özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin okuduğunu anlama sorunlarının giderilmesinde üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinden sesli düşünme yönteminin kullanımı etkili midir?
- 4- Özel öğrenme güçlüğü olan bireyler üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerini sesli düşünme yöntemini kullanarak genelleyebiliyor mu?

### 1.2. Araştırmanın Önemi

Öğrenme güçlüğü olan bireylerin pek çoğunun bazı ya da birçok disiplin alanında güçlük yaşadıkları bir gerçektir. Bu güçlükler okuma ve okuduğunu anlamada yaşadıkları problemlerden temellenmektedir. (Akçamete, 2015). Okuduğunu anlama performansı ile farklı derslerdeki akademik başarı arasında olumlu bir ilişki olması ve okuduğunu anlamının akademik becerilerin ön koşulu niteliğinde olması nedeniyle okuduğunu anlama becerisine sahip olmak bireylerin tüm yaşamını etkileyecek çok önemli bir beceridir. Ayrıca ulusal ve uluslararası alanyazında öğrenme güçlüğü olan bireylerin okuma stratejileri ile ilgili üstbilişsel becerilerin kullanımını belirleyen ve bu becerilerin kazandırılmasını amaçlayan her herhangi bir strateji öğretimi ve bu öğretimin bireylerin üstbilişsel stratejilerine etkisini inceleyen bir araştırmaya rastlanmadığından bu çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmüş ve öğrenme güçlüğü olan bireylere üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinin sesli düşünme yöntemi ile öğretiminin etkililiğinin araştırılmasına karar verilmiştir.

## 2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada kullanılan model, katılımcılar, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

## 2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, tek-denekli araştırma desenlerinden katılımcılar arası çoklu başlama deseni kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni sesli düşünme yöntemi, bağımlı değişkeni ise üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerini öğrenme düzeyidir.

## 2.2. Katılımcılar

Araştırmanın evrenini Tokat merkeze bağlı bir ilköğretim okulunda kaynaştırma eğitimi alan ve aynı zamanda özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden destek eğitim hizmeti alan üç öğrencidir. Katılımcıları belirlemek için okuduğunu anlama becerilerinin yoğun olduğu 4, 5 veya 6. sınıf düzeyinden, akıcı okuma becerisine sahip olan ve özel öğrenme güçlüğü tanısına sahip olan beş öğrenci arasından üç katılımcı seçilerek araştırmaya dâhil edilmiştir.

**Tablo 1.**

*Katılımcıların Demografik Özellikleri*

	Yaşı	Sınıfı	Tanısı
<b>Katılımcı</b>	12	6	Özel Öğrenme Güçlüğü
<b>Katılımcı</b>	11	5	Özel Öğrenme Güçlüğü
<b>Katılımcı</b>	12	5	Özel Öğrenme Güçlüğü

## 2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla iki, üç ve dördüncü sınıf öğrencilerinin seviyelerine uygun İlköğretim Türkçe Programı'na uygun olarak Talim ve Terbiye Kurulu tarafından ders kitabı onayı alan kitaplardan, ortalama 90-115 kelime uzunluğunda, anlatımı akıcı, anlaşılır, kelime ve deyimleri sade, açık olan, kurgusal metin türünde dokuz okuma metni (hikâye) belirlenmiştir. İki, üçüncü ve dördüncü sınıf kitaplarından okuma metinlerinin belirlenmesinin nedeni ise öğrenme güçlüğü olan bireylerin okuma düzeylerinin akranlarına göre üç yıl kadar geri olabilmeleridir (Akçamete, 2015). Bu okuma metinleriyle kullanılmak üzere üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerine göre on altı soru hazırlanmıştır. Fakat katılımcıda zihinsel karmaşaya yol açacağı düşünüldüğünden soruların ikisinin çıkarılmasına, bir yeni soru eklenmesine ve bir sorununun değiştirilmesine karar verilerek çalışmada toplam on beş soru kullanılmıştır.

Hazırlanan bu sorular her okuma metnine uyarlanarak veri toplama formları oluşturulmuştur. Bu formlar okuduğunu anlama soruları ile birlikte katılımcıların vermesi gereken cevaplar ve katılımcının tepkileri olmak üzere üç bölüm olarak hazırlanmıştır. Bu okuma metinleri ve formların dört tanesi başlama düzeyi evresinde, bir tanesi öğretim süreci evresinde ve dört tanesi de genelleme evresinde veri toplamak amacıyla kullanılmıştır. Okuma metinlerinin ve okuduğunu anlama sorularının katılımcın düzeyine uygunluğunu belirlemek amacıyla uzmanlık alanı okuma yazma olan ve özel eğitim alanında görev yapan bir akademisyen ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir okulda Türkçe öğretmenliği yapan bir öğretmenin görüşlerine başvurulmuş ve bu görüşler doğrultusunda okuma metinlerinin içeriklerinin ve okuduğunu anlama sorularının öğrencilerin düzeylerine uygun olduğuna, araştırmada kullanılmasına karar verilmiştir.

**Tablo 2.**

*Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Stratejileri*

- 
- 1- Okuduğunu anlamasını izlemek  
Okuma metninin amacına uygun olup olmadığını izlemek  
Anlayıp anlamadığını kontrol etmek  
Okuma metnindeki hataları fark etmek  
Sözcüklerin anlamını bilmediğini fark etmek
  - 2- Ön bilginin kullanılması ve konu ile ilişkilendirilmesi  
Konu hakkında ne bildiğini düşünmek  
Ön bilgiyi okuma metnindeki bilgilerle ilişkilendirmek  
Okuma metninde verilmeyen bilgi eksikliğini ön bilgi ile kapatmak
  - 3- Okuma metni hakkında tahmin yürütmek  
Başıktan ya da okuma metnine ilişkin resimlerden yararlanarak tahmin yürütme  
Okuma metnini gözden geçirerek metinde ne olacağını düşünülmesi  
Okuma metnini okurken bir sonraki olayı tahmin etmek
  - 4- Okuma metninin netleştirilmesi  
Anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamlarının bulunması ya da  
Zor cümlelerin açıklanması
  - 5- Okuma hızını ayarlama
  - 6- Okuma metnindeki önemli yerleri işaretleme, belirginleştirme ya da altını çizmek
  - 7- Not almak
  - 8- Zihninde canlandırmak
  - 9- Metin yapısı bilgisinin kullanılması  
Bilgilendirici ve yazınsal metni birbirinden ayırmak  
Okuma metninin farklı bölümlerindeki düşünceleri ilişkilendirerek neden-sonuç ilişkisi kurmak
- 
- Baydık, (2011).

**Tablo 3.**

*Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Stratejilerine Göre Hazırlanmış Sorular*

- 
- 1-Tahminde bulunma  
Okuma metninin başlığına baktığında bu metin neyle ilgili olabilir?  
Okuma metninin resimlerine bak ve tahmin et. Burada ne olmuş olabilir?
  - 2-Canlandırma  
Bu olayı kafanda nasıl bir resim ile canlandırırısın?
  - 3-Ön bilgilerle ilişkilendirme  
Sende buna benzer bir olay yaşadın mı?  
Daha önce bu okuma metninde ki olay ile ilgili bir şey öğrendin mi? Ne öğrendin?

---

**Tablo 3. devamı**

---

**4-İzleme**

Okuma metninde ki olayların oluş sırasını anlayabildin mi? (giriş, gelişme, sonuç)

Okuma metninde ki olaylar hangi sırayla oluyordu?

Sence okuma metni ile ilgili tüm sorulara cevap verebildin mi?

Okuma metninde kimler var?

Okuma metninde ki olay nerede ve ne zaman geçiyor?

Okuma metninde ki olay nasıl başladı?

Olay başladığında okuma metninin kahramanı nasıl tepki verdi?

Olay nasıl sonuçlandı?

Olay sonuçlandığında okuma metninin kahramanları nasıl tepki verdi?

**5-Düzeltilme**

Sorulara uygun cevap vermeseydim ya da eksik cevap verseydim ne yapmam gerekirdi?

Okuma metnini tekrar okurdum,

Altını çizerek okurdum,

Okurken not alırdım,

Zihnimde farklı canlandırırđım.

---

**2.4. Veri Toplama ve Analizi**

Araştırmanın verileri başlama düzeyi evresi, öğretim süreci evresi, yoklama evresi ve genelleme evresi olmak üzere dört evrede toplanılmıştır. Veriler öğrencilerin kaynaştırma eğitimine devam ettikleri okulun kaynak odasında bire bir olarak toplanmıştır. Sınıfta duvarda asılı olan dikkat çekici uyarılar kaldırılmıştır. Araştırmanın verileri Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir okulda görev yapan Fatma YARMAN tarafından toplanılmıştır. Yardımları için teşekkür ederiz.

Aşağıda araştırmanın her bir amacına yönelik veri toplama süreci ve analizi açıklanmıştır. *“Öğrenme güçlüğü olan bireylerin okuduğunu anlama sorunlarının belirlenmesi”*. Bu sorunları belirleyebilmek için başlama düzeyinin dört oturumunda toplanan veriler kullanılmıştır. Okuduğunu anlama sorularına, beklenen yanıtın verilmemesi durumunda o sorunun ait olduğu okuduğunu anlama türünde katılımcının sorun yaşadığı düşünülmüştür. Örneğin *“Okuma metnindeki olaylar hangi sırayla gerçekleşti?”* sorusunu yanıtlamakta zorlanan bir katılımcı için *“olayların sırasını hatırlama”*da güçlük yaşadığı kararına varılmıştır.

*“Öğrenme güçlüğü olan bireylerin kullandığı üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinin belirlenmesi”*. Öğretim süreci evresindeki toplanan verilerin analiz edilmesi suretiyle bireyin üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerini kullanıp kullanmadığı ve neler olduğu belirlenmiştir.

*“Öğrenme güçlüğü olan bireylerin okuduğunu anlama sorunlarının giderilmesinde üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerini öğrenmesinde sesli düşünme yönteminin kullanımının etkililiğinin incelenmesi”*. Başlama düzeyinde toplanan veriler ile öğretim sürecinde toplanan verilerin karşılaştırılması suretiyle yöntemin etkililiği değerlendirilmiştir. Öğretim süreci evresi sonundaki doğru yanıt sayısının başlama düzeyindeki doğru yanıt sayısına göre artış göstermesi ile sesli düşünme yönteminin üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

*“Öğrenme güçlüğü olan bireylerin üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerini genelleyip genellemediğinin incelenmesi”*. Genelleme evresindeki toplanan veriler analiz edilerek



bu amacın gerçekleştirilip gerçekleştirilmediği değerlendirilmiştir. Katılımcının genelleme evresinde kullanılan hikâye ile ilgili sorulara %80 üzerinde doğru yanıtlanması beklenmiş ve bu doğrultuda üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerini farklı okuma parçalarına genelleyip genellemediğine karar verilmiştir.

## 2.5. Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulama kısmı, başlama düzeyi evresi, öğretim süreci evresi, yoklama evresi ve genelleme evresi olmak üzere dört evreden oluşmaktadır.

### 2.5.1. Başlama Düzeyi Evresi

Başlama düzeyi evresinde dört okuma metni ve bunlara ait formlar kullanılmıştır. Veriler dört oturumda toplanmış ve her bir oturumda farklı bir hikâye kullanılmıştır. Bu evrede öncelikle katılımcıya yapılacak çalışma hakkında bilgi verilmiş ve katılımcı hazır olduğunu belirttiğinde okuma metni verilerek ilk iki soru sorulmuştur. Katılımcının tepkisinden sonra okuma parçası katılımcıya okutulmuş okuma metninde ki hikâye ile ilgili diğer sorular sorularak katılımcının tepki vermesi beklenmiştir. Veri toplama formuna katılımcının beklenen tepkileri işaretlenmiştir. Beklenen tepkiyi verirse DOĞRU (+), vermezse YANLIŞ (-) olarak kaydetmiştir. Daha sonra veriler grafiğe işlenmiştir. Bu evreden sonra birinci katılımcı ile öğretim süreci evresinin uygulanmasına geçilmiştir.

### 2.5.2. Öğretim Süreci Evresi

Öğretim oturumlarında başlama düzeyi evresindeki okuma metinlerinden farklı bir okuma metni ve form kullanılmıştır. Okuduğunu anlamada kullanılan üstbilişsel stratejilerin öğretimi, sesli düşünme yöntemi kullanarak yapılmıştır. Öğretim oturumları haftada dört gün birer oturum şeklinde (09.00-14.00) saatleri arasında planlanmıştır. Sesli düşünme yöntemi ile üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Bunlar; model olma, öğrenci-öğretmen uygulaması, kontrol listesi ve bağımsız öğrenci uygulaması ve genelleştirilmedir. Aşağıda bu evrelerin nasıl uygulandığı açıklanmıştır.

**Model olma.** Öğretim süreci model olma aşaması ile başlatılmıştır. Model olma evresinde öğretmen “tahmin etme, olayları canlandırma, ön bilgilerle ilişkilendirme, izleme ve kendini düzeltme” aşamalarının nasıl gerçekleştirileceğine dair katılımcıya model olmak için hikâyeyi okumuş, soruları kendi kendisine sormuş ve soruları kendi kendine yanıtlamıştır. Aşağıda her bir aşamaya nasıl model olunduğu anlatılmıştır.

*Tahmin etme aşaması:* Bu aşamada öncelikle uygulamacı, katılımcının dikkatini hikâyeye çekmiş ve örneğin “Başlıktan anladığım kadarıyla hikâye... ile ilgili olması gerekiyor.”, “Resimde gördüğüm kadarıyla hikâyede bence... ile ilgili, olaylar şu şekilde gelişmektedir.” gibi cümleler kurarak katılımcının nasıl tahminde bulunup hipotez geliştirebileceği ile ilgili katılımcıya model olmuş ve katılımcının hikâyedeki olaylar ile ilgili düşünmesini sağlamıştır.

*Canlandırma aşaması:* Tahmin etme aşamasından sonra uygulamacı hikâyeyi yüksek sesle okuyarak olayları canlandırması için katılımcıya model olmuştur. Örneğin “Ben aklımda hikâyedeki... için şöyle bir resim canlandırıyorum”, “Aklımda hikâyedeki olayın gelişimini şu şekilde resmediyorum.” gibi cümlelerle katılımcının nasıl olayları aklında canlandırabileceği hakkında katılımcıya model olmuştur.

*Ön bilgilerle ilişkilendirme aşaması:* Olayları canlandırma aşamasından sonra uygulamacı, hikâyedeki olayı eski bilgi veya yaşantıları ile bağlantı kurması için katılımcıya model olmuştur. Örneğin “Ben de ... zamanında buna benzer bir olay yaşamıştım.”, “Hikâyede geçen olayın ...’dan kaynakladığımı diğer derslerimizde öğrenmiştik.” gibi cümlelerle katılımcının hikâyede geçen olayları katılımcının daha kolay kodlamasını nasıl sağlayacağına dair katılımcıya model olunmuştur.

*İzleme aşaması:* Bu aşamada hikâyede geçen tüm olayları katılımcının anlayıp anlamadığını sorgulaması ve katılımcının kendisini izlemesi ve değerlendirmesi için model olunmuştur. Örneğin, “Hikâyedeki olayları sırasıyla anlayabildim mi?”, “Hikâyedeki olaylar ... bu şekilde gerçekleşti.”, “Hikâyedeki olaylar ... sırayla oluyordu?”, “Hikâye ile ilgili tüm sorulara cevap verebildim mi?”, “Hikâyede ... kişiler vardı.”, “Hikâyedeki olay şurada ve ... zamanda gerçekleşti.”, “Hikâyedeki olay karşısında kahraman ... yaptı.”, “Hikâyedeki olay sonuçlandığında kahraman ... tepki verdi.” gibi cümlelerle katılımcının kendi kendisine nasıl soru sorması ve cevaplayarak kendisini izlemesi gerektiğine dair katılımcıya model olunmuştur.

*Düzeltilme aşaması:* Son aşamada ise katılımcının kendisini izlemesi sonucunda hikâye ile ilgili anlayamadığı belirlenen yerlere tekrar dönüp kendi kendisini nasıl düzeltmesi gerektiği model olunarak gösterilmiştir. Örneğin “Sorulara uygun cevap vermeseydim ya da eksik cevap verseydim ne yapmam gerekirdi?”, “Sanırım hikâyeyi tekrar okumam gerekirdi.”, “Sanırım hikâyenin kelimelerinin altını çizerek okumam gerekirdi.” “Sanırım hikâyeyi okurken not almam gerekirdi.” ya da “Sanırım hikâyeyi zihnimde farklı canlandırmam gerekirdi.” gibi sorularla katılımcının kendisini nasıl düzeltmesi gerektiğine dair model olunmuştur.

**Rehberli uygulamalar (Öğrenci-öğretmen uygulaması).** Bu çalışmanın katılımcıyla birebir yapılmasından dolayı öğrenci-öğrenci uygulaması yerine öğrenci-öğretmen uygulaması olarak gerçekleştirilmiştir. Öğretmen ve öğrenci dönüşümlü olarak okuma ve sesli düşünme yönteminin aşamalarını gerçekleştirmişlerdir. Katılımcı öğretmenin model olduğu aşamaları sırasıyla yerine getirirken öğretmen katılımcıyı dinlemiş ve kendi görüşlerini eklemiştir. Hemen ardından ise roller değiştirilmiş ve öğretmen sesli düşünme yönteminin aşamalarını uygularken katılımcı dinlemiş ve kendi görüşlerini eklemiştir. Öğretmen soruları doğru yanıtladığında sözel olarak katılımcıyı pekiştirmiş, yanlış yanıtladığında ise katılımcıya yardımcı olmuş ve soruyu yanıtlamasını sağlamıştır. Oturum sonunda her bir katılımcı için belirlenmiş olan pekiştireç çalışılan katılımcıya verilerek teşekkür edilmiş ve oturum sonlandırılmıştır.

**Kontrol listeli bağımsız öğrenci uygulaması.** Bu aşamada katılımcı kendi kendine bağımsız olarak sesli düşünme yönteminin aşamalarını gerçekleştirmiştir. Ugulamacı herhangi bir şekilde tepkide bulunmamıştır. Toplanan veriler ilgili formlara kaydedilmiştir.

#### **2.5.4. Yoklama Evresi**

Her katılımcının öğretim süreci evresinin hemen ardından tüm katılımcılarla eş zamanlı olarak her biri dörter oturumdan oluşan üç yoklama evresi gerçekleştirilmiştir. Yoklama evresinde öğretim süreci evresinde kullanılan okuma metni kullanılmıştır. Başlama düzeyi evresindeki süreç aynı şekilde izlenmiştir. Toplanan veriler ilgili formlara kaydedilerek analiz edilmiş ardından grafiğe işlenmiştir.

### **2.5.5. Genelleme Evresi**

Öğretim süreci evresinden sonra dört oturum genelleme verileri toplanmıştır. Genelleme evresinde dört okuma parçası ve bunlara ait formlar kullanılmıştır. Veriler dört oturumda toplanmış ve her bir oturumda farklı bir okuma metni kullanılmıştır. Başlama düzeyi evresindeki süreç takip edilmiştir. Toplanan veriler ilgili formlara kaydedilerek analiz edilmiş ve ardından grafiğe işlenmiştir.

### **2.6. Verilerin Analizi**

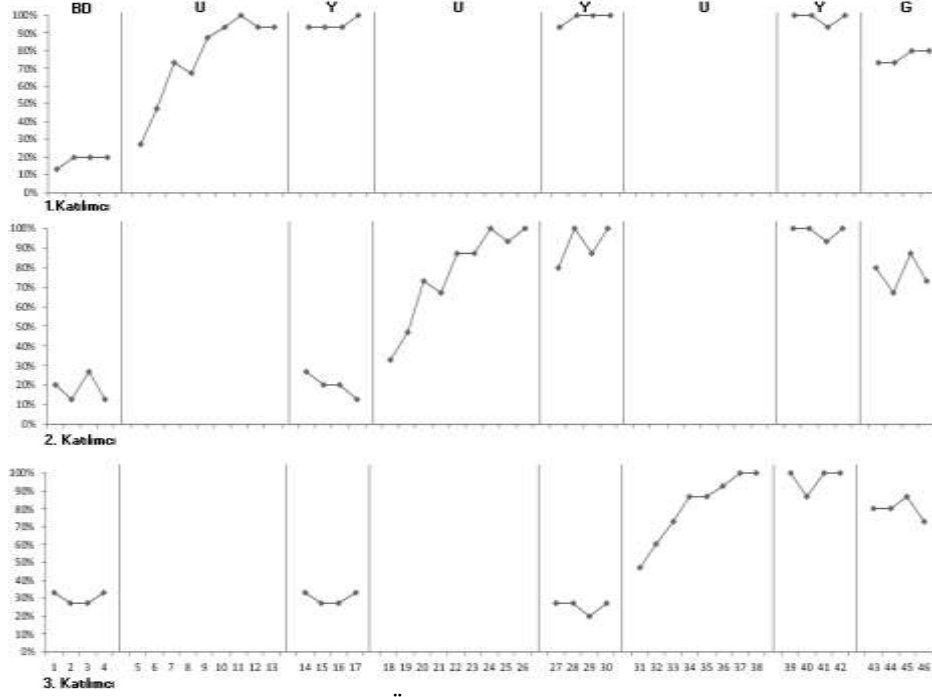
Tek-denekli araştırmalarda verilerin analizi genellikle görsel analiz tekniği kullanılarak grafik üzerinde yapılır (Tekin-İftar, 2012). Araştırmanın sonucunda elde edilen veriler grafiksel olarak çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde, grafiksel analiz tekniklerinden çizgisel grafik kullanılmıştır.

#### **2.6.1. Güvenirlik Analizi**

Bu araştırmada hem gözlemciler arası güvenirlilik (bağımlı değişken güvenirliliği) hem de uygulama güvenirliliği (bağımsız değişken güvenirliliği) verisi toplanmıştır. Güvenirlilik verilerini toplamak amacıyla, uygulamalar için ses kaydı alınmıştır. Araştırmanın gözlemciler arası güvenirliliğini belirlemek amacıyla yansız atama yoluyla belirlenen ve Tablo 4 ve 5'te belirtilen oturumların ses kayıtları özel eğitim alan mezunu olan bir kişi tarafından tekrar dinlenerek formlara kaydedilmiş ve bu kayıtlar uygulamacının kayıtları ile karşılaştırılmıştır. Hazırlanan planın güvenilir biçimde uygulanıp uygulanmadığını belirlemek üzere uygulama güvenirliliği analizi yapılmıştır. Bu amaçla öğretim süreci evresinin yansız atama yoluyla belirlenen tabloda belirtilen oturumların ses kayıtları özel eğitim alan mezunu olan bir kişi tarafından dinlenilerek uygulamacı tarafından hazırlanan uygulama güvenirliliği veri toplama formu kullanılarak uygulamacının formda yer alan davranışlardan öğretim sırasında yerine getirdikleri işaretlenmiştir.

## **3. BULGULAR**

Bu bölümde katılımcıya ait başlama düzeyi, öğretim süreci, yoklamalar ve genelleme evrelerinde toplanılan veriler öncelikle görsel olarak analiz edilmiş ve grafik üzerinde gösterilmiştir. Veriler çalışmanın araştırma sorularına göre gruplandırılarak betimlenmiştir. Ayrıca yapılan istatistiksel analize bulguların sonunda verilmiştir.



B.D.: Başlama Düzeyi Evresi, U: Öğretim Süreci Evresi, Y: Yoklama, G.:Genelleme Evresi, O:Oturum

Şekil 1. Katılımcıların başlama düzeyi, öğretim süreci, yoklamalar ve genelleme evrelerindeki doğru tepki yüzdeleri

**1. ve 2. Araştırma soruları:** “Öğrenme güçlüğü olan bireyde gözlenen okuduğunu anlama sorunları nelerdir?” ve “Öğrenme güçlüğü olan bireyin kullandığı üstbilişsel okuduğunu anlama stratejileri nelerdir?” sorularına yanıt bulmak amacıyla katılımcının üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerine göre hazırlanmış olan sorulara başlama düzeyi evresinde verdiği yanıtlar analiz edilmiştir. Bu analiz sonucunda aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

*Üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerden “tahminde bulunma” düzeyi:* Tahminde bulunma düzeyine göre hazırlanmış sorulardan “Hikâyenin başlığına baktığında bu metin neyle ilgili olabilir?” sorusuna tüm katılımcıların dört oturumdan üçünde doğru yanıt verdiği ve “Metnin resimlerine bak ve tahmin et. Burada ne olmuş olabilir?” sorusuna ise bir ve ikinci katılımcının dört oturumun hiçbirinde doğru yanıt veremediği, üçüncü katılımcının ise 1 oturumda sadece doğru yanıt verdiği belirlenmiştir. Bu bulgular ışığı altında katılımcının üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerden “Tahminde bulunma” stratejisini kullanmada kısmen güçlük yaşadığı sonucu elde edilmiştir.

*Üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinden “canlandırma” düzeyi:* Canlandırma düzeyine göre hazırlanmış sorulardan “Bu olayı kafanda nasıl bir resim ile canlandırırısın?” sorusuna verdiği yanıtlar incelendiğinde; üç hikâyenin üçünde de doğru yanıt veremediği görülmüştür. Bu bulgular ışığı altında katılımcıların üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinden “Canlandırma” stratejisini kullanmada güçlük yaşadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

*Üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinden “ön bilgilerle ilişkilendirme” düzeyi:* Ön bilgilerle ilişkilendirme düzeyine göre hazırlanmış sorulardan “Sen de buna benzer bir olay yaşadın mı? ve Daha önce bu hikâyedeki olay ile ilgili birşey öğrendin mi? Ne öğrendin?” sorularına dört oturumun dördünde de hiç bir katılımcının doğru yanıt veremediği görülmüştür. Bu bulgular ışığı altında katılımcıların üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinden “ön bilgilerle ilişkilendirme” stratejisini kullanmada güçlük yaşadığı sonucuna varılmıştır.

*Üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinden “izleme” düzeyi:* İzleme düzeyine göre hazırlanmış sorulardan “Hikâyedeki olayların oluş sırasını anlayabildim mi?, Hikâyedeki olaylar hangi sırayla oluyordu? ve “Hikâye ile ilgili tüm sorulara cevap verebildin mi?” sorularına dört oturumun dördünde de hiçbir katılımcının doğru yanıt veremediği görülmüştür. “Hikâye ile ilgili tüm sorulara cevap verebildim mi?” sorusunun teyidi için eklenen 5N1K soruları incelendiğinde “Hikâyede kimler var?” ve “Hikâyedeki olay nerede geçiyor?” sorularını dört oturumda tüm katılımcıların doğru yanıtladığı ancak “Hikâyedeki olay nasıl başladı?, Olay başladığında hikâyenin kahramanı nasıl tepki verdi? Olay nasıl sonuçlandı? ve Olay sonuçlandığında hikâyenin kahramanı nasıl tepki verdi?” sorularından sadece birinci katılımcının “Olay nasıl sonuçlandı?” sorusunu doğru yanıtladığı belirlenmiştir. Bu bulgular ışığı altında katılımcının üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinden “izleme” stratejisini kullanmada güçlük yaşadığı sonucu ortaya çıkmaktadır.

*Üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinden “düzeltme” düzeyi:* Düzeltme düzeyine göre hazırlanmış sorulardan “Sorulara uygun cevap vermeseydim ya da eksik cevap verseydim ne yapmam gerekirdi?” sorularına dört oturumun dördünde de hiç bir katılımcının doğru yanıt veremediği görülmüştür. Bu bilgi ışığı altında katılımcının üstbilişsel stratejilerden “düzeltme” stratejisini kullanmada güçlük yaşadığı sonucu elde edilmiştir.

Yukarıdaki bulgulara göre birinci araştırma sorusu olan “*Öğrenme güçlüğü olan bireyde gözlenen okuduğunu anlama sorunları nelerdir?*” sorunun bulguları şu şekildedir: Katılımcıların (5N1K) sorularını yanıtlama, hikâyedeki olayları tahmin etme, hikâyedeki olayların sırasını hatırlama ve çıkarım yapmada güçlükler yaşadığından okuduğunu anlamada bazı sınırlılıklara sahiptirler.

Yukarıdaki bulgulara göre ikinci araştırma sorusu olan “*Öğrenme güçlüğü olan bireyin kullandığı üstbilişsel okuduğunu anlama stratejileri nelerdir?*” sorusunun bulguları şu şekildedir: Öğrenme güçlüğü olan bireyin tahminde bulunma, canlandırma, ön bilgilerle ilişkilendirme, izleme ve düzeltme gibi üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerini kullanmada güçlükler yaşamaktadırlar.

**3. Araştırma sorusu:** “*Öğrenme güçlüğü olan bu bireyin okuduğunu anlama sorunlarının giderilmesinde üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinden sesli düşünme yöntemi etkilimidir?*” sorusuna yanıt bulmak amacıyla katılımcıların öğretimi süreci evresi ile başlama düzeyi evresinde toplanan verileri analiz edilmiştir.

**3.1.** Birinci katılımcının başlama düzeyinin birinci oturumunda 15 sorunun 2’sine (%13), iki, üç ve dördüncü oturumlarda ise 3’üne (%20) doğru yanıt verdiği görülmüştür. Katılımcının sorulara *başlama düzeyinde ortalama %18.25* oranında doğru yanıtladığı belirlenmiştir.

Birinci katılımcının öğretim süreci evresindeki verilerini incelediğimizde ise dokuz oturumluk bir öğretim süreci gerçekleştirildiği ve ilk oturumda on beş sorunun 4'üne (%27), ikinci oturumda oturumda 7'sine (%47), üçüncü oturumda 11'ine (%73), dördüncü oturumda 10'una (%67), beşinci oturumda 13'üne (%87), altıncı oturumda 14'üne (93), yedinci oturumda 15'ine (%100), sekizinci oturumda 14'üne (%93) ve dokuzuncu oturumda 14'üne (%93) doğru yanıt verdiği görülmüştür. Katılımcının 5. oturumdan itibaren soruları %80 üzerinde doğrulukta yanıtladığı açıkça görülmektedir. *Öğretim sürecindeki* dokuz oturumun ortalama doğru yanıt yüzdesinin %75.55 olduğu görülmektedir. Başlangıç düzeyi evresinde ortalama %18.75 olan doğru yanıt yüzdesi öğretim süreci evresi sonunda ortalama %75.55'e yükseldiği görülmektedir.

Ayrıca birinci katılımcının öğretim süreci evresinden sonra tüm katılımcılarla eş zamanlı olarak yapılan *birinci yoklama evresinin* dört oturumunun doğru yanıt yüzdesinin (%93,%93,%93 ve %100) ortalama %94.75 olduğu görülmektedir. İkinci katılımcının öğretim süreci evresinden sonra tüm katılımcılarla eş zamanlı olarak yapılan *ikinci yoklama evresinin* dört oturumunun doğru yanıt yüzdesinin (%93,%100,%100 ve %100) ortalama %98.25 olduğu görülmektedir. Üçüncü katılımcının öğretim süreci evresinden sonra tüm katılımcılarla eş zamanlı olarak yapılan *üçüncü yoklama evresinin* dört oturumunun doğru yanıt yüzdesinin ortalama (%100, %100, %93 ve %100) %98.25 olduğu görülmektedir.

**3.2.** İkinci katılımcının başlama düzeyinin birinci oturumunda 15 sorunun 3'üne (%20), iki ve dördüncü oturumunda 2'sine (%13) ve üçüncü oturumunda ise 4'üne (%27) doğru yanıt verdiği görülmüştür. Katılımcının sorulara *başlama düzeyinde ortalama %18.25* oranında doğru yanıtladığı belirlenmiştir. Birinci katılımcının öğretim süreci evresinden sonra gerçekleştirilen birinci yoklama evresinin birinci oturumunda 15 sorunun 4'üne (%27), iki ve üçüncü oturumunda 3'üne (%20) ve dördüncü oturumunda 2'sine (%13) doğru yanıt verdiği görülmüştür. Katılımcının sorulara *birinci yoklama evresinde ortalama %20* oranında doğru yanıtladığı belirlenmiştir.

İkinci katılımcının öğretim süreci evresindeki verilerini incelediğimizde ise dokuz oturumluk bir öğretim süreci gerçekleştirildiği ve ilk oturumda on beş sorunun 5'ine (%33), ikinci oturumda oturumda 7'sine (%47), üçüncü oturumda 11'ine (%73), dördüncü oturumda 10'una (%67), beşinci oturumda 13'üne (%87), altıncı oturumda 13'üne (87), yedinci oturumda 15'ine (%100), sekizinci oturumda 14'üne (%93) ve dokuzuncu oturumda 15'ine (%100) doğru yanıt verdiği görülmüştür. Katılımcının 5. oturumdan itibaren soruları %80 üzerinde doğrulukta yanıtladığı açıkça görülmektedir. *Öğretim sürecindeki* dokuz oturumun ortalama doğru yanıt yüzdesinin %76.33 olduğu görülmektedir. Öğretim öncesindeki başlangıç düzeyi ve yoklama evrelerindeki ortalama %18.75 ve %20 oranında olan doğru yanıt yüzdesinin öğretim süreci evresi sonunda ortalama %76.33'e yükseldiği görülmektedir.

Ayrıca ikinci katılımcının öğretim süreci evresinden sonra tüm katılımcılarla eş zamanlı olarak yapılan *ikinci yoklama evresinin* dört oturumunun doğru yanıt yüzdesinin (%80,%100,%87 ve %100) ortalama %91.75 olduğu görülmektedir. Üçüncü katılımcının öğretim süreci evresinden sonra tüm katılımcılarla eş zamanlı olarak yapılan *üçüncü yoklama evresinin* dört oturumunun doğru yanıt yüzdesinin (%100,%100,%93 ve %100) ortalama %98.25 olduğu görülmektedir.

**3.3.** Üçüncü katılımcının başlama düzeyinin bir ve dördüncü oturumunda 15 sorunun 4'üne (%27), ikinci oturumunda 3'üne (%20) ve üçüncü oturumunda ise 2'sine (%13) doğru yanıt verdiği görülmüştür. Katılımcının sorulara *başlama düzeyinde ortalama %21.75* oranında doğru yanıtladığı belirlenmiştir. Birinci katılımcının öğretim süreci evresinden sonra gerçekleştirilen birinci yoklama evresinin bir, iki ve dördüncü oturumunda 15 sorunun 4'üne (%27), üçüncü oturumunda 3'üne (%20) doğru yanıt verdiği görülmüştür. Katılımcının sorulara *birinci yoklama evresinde ortalama %20* oranında doğru yanıtladığı belirlenmiştir. İkinci katılımcının öğretim süreci evresinden sonra gerçekleştirilen ikinci yoklama evresinin bir ve dördüncü oturumunda 15 sorunun 5'ine (%33), iki ve üçüncü oturumunda 4'üne (%27) doğru yanıt verdiği görülmüştür. Katılımcının sorulara *ikinci yoklama evresinde ortalama %30* oranında doğru yanıtladığı belirlenmiştir.

Üçüncü katılımcının öğretim süreci evresindeki verilerini incelediğimizde ise sekiz oturumluk bir öğretim süreci gerçekleştirildiği ve ilk oturumda on beş sorunun 7'sine (%47), ikinci oturumda oturumda 9'una (%60), üçüncü oturumda 11'ine (%73), dördüncü ve beşinci oturumlarda 13'üne (%87), altıncı oturumda 14'üne (93), yedinci ve sekizinci oturumlarda ise 15'ine (%100) doğru yanıt verdiği görülmüştür. Katılımcının 4. oturumdan itibaren soruları %80 üzerinde doğrulukta yanıtladığı açıkça görülmektedir. *Öğretim sürecindeki dokuz oturumun ortalama doğru yanıt yüzdesinin %76.33* olduğu görülmektedir. Katılımcının öğretim öncesinde başlangıç düzeyi ve yoklama evrelerindeki ortalama %21.75, %20 ve %30 oranında olan doğru yanıt yüzdesinin öğretim süreci evresi sonunda %80.87'ye yükseldiği görülmektedir. Ayrıca üçüncü katılımcının öğretim süreci evresinden sonra tüm katılımcılarla eş zamanlı olarak yapılan *üçüncü yoklama evresinin* dört oturumunun doğru yanıt yüzdesinin (%100,%87,%100 ve %100) ortalama %96.75 olduğu görülmektedir.

Katılımcıların öğretim öncelerinde yapılan başlama düzeyi ve yoklama evreleri ile öğretim süreci evresi sonundaki performansları arasındaki farkın ve sorulara verilen doğru yanıtlardaki bu yükselmenin üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin sesli düşünme yöntemi ile yapılmasından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu ışığı altında sesli düşünme yönteminin üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminde etkili olduğu kararına varılmıştır.

**4. Araştırma sorusu: “Öğrenme güçlüğü olan birey üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerini genelleleyebiliyor mu?”** sorusuna yanıt bulmak amacıyla katılımcıların dört oturum gerçekleştirilen genelleme evresindeki sorulara verdikleri ortalama doğru yanıt yüzdesinin %80 ve üzeri olması ölçütü dikkate alınarak veriler analiz edilmiştir.

Tüm katılımcılarla eş zamanlı olarak yapılan üçüncü yoklama evresinden sonra yine tüm katılımcılarla eş zamanlı olarak genelleme evresi düzenlenmiştir. Birinci katılımcı için düzenlenen genelleme evresinin dört oturumunun (%73, %73, %80 ve %80) ortalama %76.5 olduğu görülmektedir. İkinci katılımcı için düzenlenen genelleme evresinin dört oturumunun (%80, %67, %87 ve %73) ortalama %77 olduğu görülmektedir. Üçüncü katılımcı için düzenlenen genelleme evresinin dört oturumunun (%80, %80, %87 ve %73) ortalama %80 olduğu görülmektedir.

Bu bulgulara göre genelleme evresinde bir ve ikinci katılımcının veri ortalamasının %80 ölçütünün çok az altında olduğu, üçüncü katılımcının verilerinin ortalamasının ise %80 olduğu belirlenmiştir.

#### Güvenirlik Analizleri

**Tablo 4.**

*Gözlemciler Arası Güvenirlik Analizi*

	<b>1. Katılımcı</b>	<b>2. Katılımcı</b>	<b>3. Katılımcı</b>
B.D.E. (1. Oturum)	%91	%95	%95
Ö.S.E. (4 ve 7. Oturum)	%91- %100	%95-%95	%100-%95
1. Yoklama (2. Oturum)	%100	%100	%100
2. Yoklama (1. Oturum)	%95	%95	%100
3. Yoklama (4. Oturum)	%100	%100	%100
G.E. (3. Oturum)	%100	%100	%100
Toplam	%96	%97	%98

Araştırmanın gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin %91 ile %100 arasında değiştiği ve %80'nin üzerinde olduğu görüldüğünden yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.

**Tablo 5.**

*Uygulama Güvenirliği Analizi*

	<b>1. Katılımcı</b>	<b>2. Katılımcı</b>	<b>3. Katılımcı</b>
Öğretim Süreci Evresi	4 ve 7. oturum %97	3 ve 9. oturum %95	2 ve 6. oturum %97

Araştırmanın uygulama güvenilirlik verilerinin her üç katılımcıda da %80 üzerinde olduğu dolayısıyla oldukça yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

#### 4.TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmanın amacı, özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin okuduğunu anlama sorunlarını ve üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerini kullanıp kullanmadığını belirleyerek, üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminde sesli düşünme yönteminin etkililiğinin ve genellenebilirliğinin incelenmesidir. Bu çalışmada üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinin bireylere kazandırılmasının sesli düşünme yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Bunun nedeni, bu tekniğin bireylerin bilişsel gelişimine katkıda bulunan bir öğrenme süreci olması, bireyler alarak öğrendiklerinden sesli düşünme yöntemi de yoğun bir şekilde model olma aşaması içermesinden ve sesli düşünme ile gizli olan üstbilgi ve bilişsel süreçleri açık hale getirileceğinin düşünülmesinden dolayıdır. Doğanay-Bilgin ve Özmen (2014), çalışmasında zihinsel engelli öğrencilere metin anlama becerileri öğretilirken *a)* strateji öğretimine yer verilmeli, *b)* stratejiler öğretilirken bütüncül bir yaklaşım izlenmeli, *c)* yüksek sesle düşünerek stratejilerin uygulanma süreçlerine model olunmalı, *d)* öğretimin her aşamasında, okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında metni anlamak için kullanılan stratejilerin neler olduğunu ve bu stratejileri okumanın hangi aşamasında, nasıl kullanılacağı ile ilgili üstbilişsel bilgilere yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin pek çoğu bazı disiplin alanları ya da disiplin alanlarının tamamında güçlük yaşarlar. Bu güçlükler okuma ve okuduğunu anlama güçlüklerinden temellenmektedir. Bu bireylerin yaygın okuma problemleri arasında sözcükleri çözümleme, metinde yer alan bilgileri hatırlama ve öğrenme stratejilerini



kullanmadır (Akçamete, 2015, s.323). Bu çalışmada da özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin okuduğunu anlama becerisinde güçlük yaşadığı verilen metindeki (5N1K) sorularını yanıtlama, metindeki olayları tahmin etme, metindeki olayların sırasını hatırlama, çıkarım yapma gibi sınırlılıklara sahip olduğu sonucu elde edilmiştir. Baydık'ın (2011), okuma güçlüğü olan üçüncü sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin çoğunun çıkarım yapmada ayrıca anafikir bulmada, neden-sonuç ilişkisi kurmada, metindeki genel bilgi ve detayları hatırlayarak metni özetleme, tahmin yürütme güçlükleri olduğu sonucunu elde ettiği çalışma bu araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir.

Özel öğrenme güçlüğü olan bireyler bilişsel ve üstbiliş süreçleri kullanmada sınırlılıklara sahiptirler. Araştırmamızda özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin tahminde bulunma, canlandırma, ön bilgilerle ilişkilendirme, izleme ve düzeltme gibi üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerini kullanmada güçlükler yaşadığı sonucu elde edilmiştir. Doğanay-Bilgi, Özmen'nin (2014), öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin metni anlamak için kullandıkları bilişsel ve üstbilişsel stratejileri belirlemek ve yetkin okuyucularla karşılaştırmak amacıyla yapılan araştırmalarda öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bilişsel stratejileri yetkin okuyucular gibi metni anlamayı sağlayacak yeterlilikte kullanmadıkları üstbilişsel stratejilerle kendi anlama süreçlerini yönetmede başarısız olduklarını belirttiği çalışma bulgumuzu desteklemektedir.

Araştırmamızın bir diğer bulgusunda sesli düşünme yöntemi ile yapılan öğretimin özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin okuduğunu anlama düzeyi üzerinde ve üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinin bilgi düzeyinde bir artış yarattığı ve yöntemin etkili olduğu sonucu elde edilmiştir. Alan yazın incelendiğinde sesli düşünme yönteminin kullanılarak özel gereksinimli öğrencilerle yapılmış herhangi bir okuduğunu anlama çalışmasına rastlanılmamış olmasına rağmen üstbilişsel stratejilerin okuduğunu anlama üzerinde olumlu etkisi olduğunu gösteren özel gereksinimli olan ve özel gereksinimi olmayan öğrencilerle yapılmış ulusal ve yabancı bazı çalışmalar olduğu görülmüştür. Güzel-Özmen (2006), bilişsel strateji öğretiminin kendini düzenleme stratejilerinden yararlanarak uyarlanması ile geliştirilen uyarlanmış bilişsel strateji öğretiminin zihinsel engelli öğrencilerin problem çözüm metni yazma sürecinde yer alan stratejilerle ilgili işlemsel üstbilişsel bilgileri kazanmalarında ve gelişmesinde etkilerini belirlemeyi amaçladığı çalışmasının sonunda, öğrencilerin öğretim sonunda yazma süreci strateji bilgilerinde öğretim öncesine göre olumlu yönde değişme olduğu sonucuna ulaşmıştır. Doğanay-Bilgi, Özmen (2014), uyarlanmış çok öğeli bilişsel strateji öğretiminin, hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin bilgi veren metinleri anlama sürecinde kullanılan üstbilişsel strateji bilgilerini kazanmalarına etkisini belirlemek amacıyla kaynaştırma sınıflarına devam eden hafif düzeyde zihinsel engelli üç öğrenci ile gerçekleştirdiği bu çalışmanın sonucunda öğrencilerin öğretim sonunda metin anlama becerileri ile ilgili üstbilişsel strateji bilgilerinde öğretim öncesine göre olumlu yönde değişme olduğu bulgusu elde edilmiştir. Othman, Mahamud ve Jaidi (2014), okuduğunu anlamada kullanılan geleneksel ve üstbilişsel stratejilerinin karşılaştırıldığı çalışmanın sonucunda üstbilişsel stratejilerin çalışmaya katılan öğrencilerin okudukları metinleri anlamalarını geliştirdiği bulgusu elde edilmiştir. Benzer olarak Katrancı ve Yangın (2013), üstbiliş stratejileri kullanılarak yapılan dinleme etkinliklerinin, öğrencilerin dinlemeye yönelik üstbilişsel farkındalıklarını geliştirdiğini ortaya koymuştur. Özsoy (2008), üstbiliş stratejileri öğretimi yapılan öğrencilerin başarı düzeylerinde de artış olduğunu belirtmiştir. Çakıroğlu ve Ataman (2008), beşinci sınıf öğrencileri ile yürüttüğü çalışmanın sonucunda öğretilen üstbiliş stratejisi öğrencilerin okuduğunu anlama erişim düzeylerinin artmasında etkili olduğu, üstbilişsel strateji öğretiminin, öğrencilerin

üstbilişsel okuduğunu anlama stratejisini öğrenerek kullanmalarında ve üstbilişsel okuduğunu anlama beceri düzeylerinin geliştirilmesinde etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu çalışmada ileri sürülen uygulamaya yönelik önerilerde Türkçe dersinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ve genel olarak dil becerilerini geliştirmek için üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinin öğretilmesi ve öğrencilerin bu stratejileri kullanmalarının sağlanması gerektiğini belirtmiştir.

Bu çalışmada iç geçerliliği arttırmak için dış etmenler kontrol altına alınmış ve uygulama sürecinin mümkün olan en kısa süre içerisinde tamamlanması sağlanmış, katılımcı kaybını önlemek için yedek katılımcı belirlenmiş, gözlemciler arası ve uygulama güvenilirliği analizi yapılmıştır. Tüm bunlar göz önüne alındığında araştırmanın iç geçerliğinin yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Buna dayanılarak bağımsız değişkenin yalnızca bağımlı değişkenden etkilendiği belirtilebilir.

Araştırmanın son bulgusuna göre genelleme evresinde birinci (%76.5) ve ikinci (%77) katılımcının veri ortalamasının belirlenen (%80) ölçütün çok az altında, üçüncü katılımcının verilerinin ortalamasının ise tam ölçüt düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Birinci ve ikinci katılımcı istenilen ölçüte ulaşamamış olsalar da genelleme verilerinin başlama düzeyi verilerine göre oldukça yükselmiş olması katılımcıların üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerini sesli düşünme yöntemini kullanarak farklı okuma metinlerine genellemede önemli bir gelişme sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında Jhandar, Khodabandehlou, Seyedi ve Abadi'nin (2012), özel gereksinimli olmayan 33 öğrenci ile yaptıkları çalışma incelendiğinde okuduğunu anlamının geliştirilmesinde ve genellenmesinde sesli düşünme yönteminin olumlu bir etkisinin olduğu belirtilmiştir. Bu çalışmada tüm katılımcıların genellemede istenilen ölçüte tam olarak ulaşamamış olmaları şu nedene bağlanmıştır. Son yoklama evresinden sonra okulların tatil olması ile birlikte katılımcılar farklı sürelerde tatile gitmişler ve genelleme evresine başlayıp verilerin eş zamanlı olarak toplanabilmesi için çalışmaya bir müddet ara verilmesi gerekmiştir. Son yoklama evresi ile genelleme evresi arasında verilen bu aranın uzun olması katılımcıların çalışmaya tekrar odaklanamamalarına neden olduğu düşünülmüş ve özellikle bir ve ikinci katılımcıda verilerin istenilen ölçütün altında kalması, üçüncü katılımcıda ise tam ölçütü sınırdan karşılaması bu sebeple açıklanmıştır.

Bu araştırmanın sonucunda öğrenme güçlüğü olan katılımcıların verilen metindeki (5N1K) sorularını yanıtlama, metindeki olayları tahmin etme, metindeki olayların sırasını hatırlama, çıkarım yapma gibi okuduğunu anlama becerilerinde güçlük yaşadıkları, üstbilişsel stratejilerden tahminde bulunma, zihninde canlandırma, ön bilgilerle ilişkilendirme, izleme ve düzeltme gibi stratejilerde güçlük yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sesli düşünme yönteminin, öğrenme güçlüğü olan bireylerin üstbilişsel okuduğunu anlama düzeyi üzerinde etkili olduğu ve bu bireylerin stratejileri farklı okuma metinlerine genellemelerinde önemli bir gelişme sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

## KAYNAKÇA

- Akçamete, G. (2015). *Genel eğitim okullarında özel gereksinimli olan öğrenciler ve özel eğitim*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2015). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 301-319.
- Baumann, J. (1992). Teaching comprehension strategies. In B.L. Hayes (Ed.), *effective strategies for teaching reading*, (s. 61-83). Needham Heights, MA: Allyn ve Bacon.
- Baumann, J., Jones, L. ve Seifert-Kessell, N. (1993). *Monitoring Reading Comprehension By Thinking Aloud*. Instructional Resource Number 1. Universities of Georgia and Maryland: National Reading Research Center.
- Block, E. (1986). The comprehension strategies of second language readers. *TESOL Quarterly*, 20(3), 463-494.
- Boyacı, M. (2010). *Ortaöğretim öğrencilerinin temel yetenek düzeyleri ile bilişötesi öğrenme stratejileri arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Çakıroğlu, A. Ataman, A. (2008). Üstbilişsel strateji öğretiminin okuduğunu anlama başarı düzeyi düşük öğrencilerde erişimi artırımına etkisi. *Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 1-13.
- Çaycı, B. ve Demir, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (4), 437-456.
- Davey, B. (1983). Think aloud-modelling the cognitive processes of reading comprehension. *Journal of reading*, V27, n1, pp. 44-47.
- Doğan, A. (2013). Üstbiliş ve üstbilişe dayalı öğretim. *Middle Eastern, African Journal of Educational Research*, 3, 6-20.
- Doğanay-Bilgi, A. Özmen, E. (2014). Uyarlanmış çok öğeli bilişsel strateji öğretiminin zihinsel engelli öğrencilerin metin anlama sürecinde kullanılan üstbilişsel strateji bilgisini kazanmalarında etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14 (2), 693-71.
- Duman, N. (2006). *Hikâye haritası yönteminin eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama Stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6).
- Ekiz, D. Erdoğan, T. Uzuner, G. (2012). Aksiyon araştırması aracılığıyla okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi. *The Journal of Academics Social Science Studies*, 5 (7), p. 303-328.
- Farr, R. Conner, J. (2004). Using think-alouds to improve reading comprehension. <http://www.readingrockets.org/article/102> adresinden elde edilmiştir.
- Güldenöglü, B. (2008). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde okuduğunu anlama becerileri desteklenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. Özel Eğitim Dergisi*, 9 (2), 51-63.

- Güzel, R. (1999). Doğrudan öğretim yönteminin öykü anlama becerisinin öğretiminde uygulanması, *Eğitim ve Bilim*, 23, 31-41.
- Güzel-Özmen, R. (2006). Uyarlanmış bilişsel strateji öğretiminin zihinsel engelli öğrencilerin yazılı ifade sürecinde kullanılan üstbilişsel strateji bilgisini kazanmalarında etkisi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, *Özel Eğitim Dergisi*. 7 (2), 49-66.
- Işıkddoğan, N. (2008). *Hikâye haritası tekniğinin zihin engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini kazanmalarındaki etkililiği*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Jhandar, S. Khodabandehlou, M. Seyedi, G. and Abadi, R. M. D. (2012). The think-aloud method in efl reading comprehension. *International Journal of Scientific and Engineering Research*, 3(9).
- Katranç, M. ve Yangın, B., (2013). Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 733-771.
- Kırkkılıç, A. ve Akyol, H. (2014). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kucan, L. and Beck, I.L. (1997). Thinking aloud and reading comprehension research: inquiry, instruction, and social interaction. *Review Of Educational Research*. 67 (3), 271-299.
- Oluk, S. ve Başöncül, N., (2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin üstbiliş okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ile fen-teknoloji ve türkçe ders başarıları üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 183-194.
- Oster, L. (2001). Using the think-aloud for reading instruction. *The Reading Teacher*. 55(1), 64-69.
- Othman, Y. Mahamud, Z. and Jaidi, N. (2014). The effects of metacognitive strategy in reading expository text. *International Education Studies*, 7, (13).
- Özen, K. (2015), *Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış 7-9 yaş çocukların geliştirdikleri zihin kuramı yeteneklerinin sağlıklı gelişim gösteren grup ile karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Özmen, R. ve Doğanay-Bilgi, A., 2013. Okuma güçlüğü olan bir öğrencide okuma doğruluğu ve okuduğunu anlamayı geliştirmede iki sağaltım paketinin etkililiğinin karşılaştırılması. 23. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Bolu.
- Özsoy, G., (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740.
- Seng, G. H. (2007). The effects of think-aloud in a collaborative environment to improve comprehension of 12 texts. *The Reading Matrix*, 7(2).
- Tahiroğlu, M. (2014). Değerler eğitimi yöntemleriyle desteklenen bir akıcı okuma ve okuduğunu anlama çalışması. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 9(8),793-811.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel.
- Vuran, S. (2014). *Özel eğitim*. Ankara: Maya Akademi.

## EXTENDED ABSTRACT

### 1. Introduction

Reading comprehension is the essence of the reading process and the ability of reading comprehension is one of the abilities necessary for academic success. For some reasons establishing meaning in reading may not always be carried out at the desired level.

Cognitive and metacognitive factors affect the process of reading and comprehension. Cognitive factors are what happens in the readers' mind in the process of reading. Metacognitive factors are being aware of cognitive processes and the direction of these processes. Metacognitive strategies is about the awareness of which strategies are more useful in the different steps of the reading process.

Many of the students with learning difficulties experience difficulties in some or all disciplinary areas. These difficulties derives from reading difficulties and difficulties in reading comprehension. Common reading difficulties are: analyzing the words, memorizing information from the text, and using the strategies of memorizing and learning. Furthermore individuals with learning difficulties often experience metacognitive difficulties. Metacognition is defined as choosing the appropriate strategies for learning the task and the comprehension of essential regulatory mechanisms for completing the task.

Skills like being able to monitor your own mental activity, to observe and find self-control are what constitute metacognitive skills. To possess these skills, individuals must be aware of their own cognitive processes. To use this awareness effectively individuals need training in these skills. Metacognitive learning strategies are the strategies which allow the students to control their own cognition. It expresses the individual's own awareness. To provide text comprehension skills to students with learning disabilities and mentally disabled, first they must be taught cognitive and metacognitive strategies and they must be provided with awareness of these strategies. This means applying strategies for what situations and with what purpose they need to improve their awareness of metacognition.

Think aloud is a method for providing the skills of reading comprehension to the students and coping with comprehension difficulties. In short think aloud method demands that students have to think while they read. Strategies need to be taught which help students to think while they read and try to understand by modelling, making guided practices, and using reflection. These are the steps of the think aloud method. This research carried out is important, as it contributes to the literature. This research aims at answering the following questions. 1.What are the difficulties of reading comprehension observed in individuals with learning difficulties? 2.What are the strategies of metacognitive reading comprehension that individuals with learning difficulties use? 3.Is Think Aloud Method in metacognitive reading comprehension effective in solving reading comprehension difficulties of individuals with learning difficulties? 4.Can the individual with learning difficulties generalize strategies for metacognitive reading comprehension?

### 2. Method

The research used a multiple probe design across subjects with probe conditions. The independent variable of the research was the Think Aloud Method and the dependent variable was the level of acquiring strategies for metacognitive reading comprehension. To collect data for the research 9 stories were chosen and 15 questions were prepared based on metacognitive reading comprehension strategies. The same 15 questions were used for each

story. The implementation of the study consist of four stages, including a baseline stage, a teaching process stage, probe stage and generalization stage. The data obtained from analysis of the baseline stage were used for determining the reading difficulties of the individual with learning disability. The data obtained by comparing the baseline data and the teaching process data was used to assess whether the think aloud method is effective for eliminating the difficulties of reading and for learning metacognitive reading comprehension strategies. The data obtained from the analysis of the generalization stage was used to determine the individuals' ability to generalize or not generalize the strategies for metacognitive reading comprehension.

### 3. Findings, Discussion and Results

We can summarize the results of the research briefly by answering the research questions above.

1. It is determined that the prticipants had some limitations concerning reading comprehension before the teaching was applied. These limitations were answering the WH questions, predicting the events in the text, remembering the sequence of events and making a conclusion.
2. The participants had some difficulties applying strategies for metacognitive reading comprehension. The strategies that the participants had difficulties applying were: making predictions, picturing, associating with prior knowledge, monitoring and correction.
3. The analysis of the data from the baseline stage and the stages of the teaching process showed that the percentage of correct answers of first participant increased from 18.25% in the baseline stage to 93% in the final stage of the teaching process, the percentage of correct answers of second participant increased from 18.25% in the baseline stage to 100% in the final stage of the teaching process and the percentage of correct answers of thirt participant increased from 21.75% in the baseline stage to 100% in the final stage of the teaching process. According to these findings it is concluded that by using the think aloud method for teaching strategies for metacognitive reading comprehension, a significant increase in the participant's performance was achieved.
4. At the generalization stage the first participant gave avarage 76.5% (73%, 73%, 80% ve 80%), the second participant gave avarage 77% (80%, 67%, 87% ve 73%), the thirt participant gave avarage 80% (80%, 80%, 87% ve 73%) correct answer to four stories by using the think aloud method the participant could generalize the strategies of metacognitive reading comprehension.

It was concluded that 1-) the individual with learning difficulties experienced some difficulties in reading comprehension skills such as replying (WH) questions in the text, predicting events in the text, remember the sequence of events in the text, inference experienced, and 2-) diffuculties to use metacognitive strategies such as making predictions, stimulate the mind, associate with prior knowledge, such as monitoring and correction of the individual with specific learning disorders. 3-) At the end of the teaching of think-aloud method, it was obtained that level of the comprehension of reading in individual with learning difficulty increase and uses of indivudul's metacognitive reading comprehension strategies. So Think Aloud Method for teaching strategies for metacognitive reading comprehension was effective on improving the level of reading comprehension for the participant. 4-) İn addition the study showed that the participants made significant progress in their ability to generalize strategies to different reading texts by using the think aloud method.